

Sección uno: Ensayo Crisis social, educación y desarrollo profesional

Los entresijos del sistema “formativo-educativo”. Pedagogía mercantilizada vs pedagogía hacia la emancipación¹

The ins and outs of the "formative-educational" system. Commodified pedagogy vs pedagogy towards emancipation.

Dr. José Jesús Trujillo Vargas.

Docente-investigador de la Corporación Universitaria del Caribe.

(CECAR-Colombia)

jose.trujillo@cecar.edu.co

Dr. Ildefonso Ruiz López.

Profesor en el Centro de Magisterio Virgen de Europa (UCA).

ildefonso.ruiz@magisteriolaline.com

Resumen

En el mundo neoliberal en el que nos encontramos es fácil caer en la tentación de medir los procesos en función de los productos obtenidos. Cuando esto sucede en el mundo educativo, se corre el riesgo de intentar evaluar el rumbo de los mismos a través de indicadores estandarizados, que en el mejor de los casos nos evidencian una parte sesgada de estos. Además de no darnos la suficiente información sobre hacia dónde caminamos, nos distrae de lo verdaderamente importante: actuar desde el compromiso, la reflexión, el intercambio de opiniones y la construcción conjunta de dichos procesos; siempre teniendo en cuenta que los alumnos son los principales artífices del qué, cuándo, por qué y para qué de todo lo que ocurre en cualquier entorno formativo. Este texto es una aproximación a estas y otras cuestiones que intentan invitar a la reflexión a cuantos formamos parte de la comunidad educativa.

Palabras clave

Educación, Pedagogía, Universidad, Política, Neoliberalismo

¹ Recibido: 15/05/2015 Evaluado: 17/10/2015 Aceptado: 20/10/2015

Abstract

In the neoliberal world in which we find it is easy to fall into the temptation to measure processes in terms of the products obtained. When this happens in the educational world, we run the risk of trying to assess their course through standardized indicators, which in the best case show us a biased part of these. Besides they do not give us enough information about where we go, we are distracted from what is really important: to act from the commitment, reflection, exchange of opinions and joint construction of these processes; keeping in mind that students are the main architects of what, when, why and wherefore of everything happening in any learning environment. This text is an approach to these and other issues that try to invite to reflection to those who are part of the educational community.

Keywords

Education, Pedagogy, University, Politics, Neoliberalism

Introducción

En la actualidad, niños y niñas de muy distintas clases sociales confluyen en los centros y aulas escolares, debido a las reivindicaciones y posteriores conquistas sociales promulgadas por quienes pensaron que el derecho a la educación debiera ser universal para todos. La escolarización universal no fue a cualquier precio, ya que la estructura del sistema educativo garantizaba que el modelo social imperante no sufriera modificaciones significativas, asegurándose el statu quo no solo de aquel momento socio histórico, sino de los que estaban por llegar.

La conquista de la escuela comprensiva posibilitó que todos los niños y niñas, independientemente de su clase social, etnia, religión, cultura... cupieran en un mismo espacio, en igualdad de condiciones (al menos de partida). Esto unido a la sanidad pública, a la prestación por desempleo, a las prestaciones por incapacidad y al derecho a las pensiones (entre otras) conformaba los denominados Estados del Bienestar.

Sin embargo, en la actualidad, la situación sociopolítica en la que se encuentra sumido gran parte del mundo, en donde las desigualdades cada vez se hacen más patentes y donde la vulneración de derechos conquistados anteriormente, es el “pan nuestro de cada día”, nos tiene que invitar a reflexionar desde los diferentes campos científicos, en aras de saber qué hicimos mal o qué dejamos de hacer suficientemente, para que se esté dando esta situación social, política y económica.

Las crisis económicas de los años 70 posibilitaron el resurgimiento de un capitalismo “encarnizado”, que bajo una doctrina neoliberal dictatorial proclamó el imperio de los mercados como base sociopolítico-económica, con la intención implícita y tácita de dismantelar los principios que el Estado del Bienestar daba por conseguidos; al menos, eso sí, en el que denominamos Primer Mundo. Sin embargo, analizar hasta qué punto los estados socialdemócratas cubrían o no las verdaderas necesidades de los educandos, es una obligada reflexión que tenemos que hacer en aras de saber por qué se da la actual situación sociopolítica y educativa en el marco de las sociedades occidentales.

Centrándonos en la época reciente, el neoliberalismo, que lo impregna todo, ve en la educación una oportunidad única para seguir reproduciéndose de manera presente y futura, y en no pocas ocasiones sin que los agentes “intermediarios” del proceso de enseñanza-aprendizaje (maestros, alumnos, padres) sean conscientes de las acciones perversas del mismo. El mundo universitario, su organización y su gestión, no se encuentran, evidentemente, al margen de esto.

La educación es un espacio de capital importancia para el neoliberalismo. En primer lugar, porque reclama que se considere como un bien de consumo, que debe ofrecerse en un mercado libre, venderse, comprarse y ser rentable en términos económicos. En segundo lugar, porque, al entender que la escuela es un poderoso mecanismo de control ideológico, exige del estado el ejercicio de un férreo control del currículum, con el fin de que la escuela produzca el tipo de personas que necesita el sistema capitalista de mercado. (Pardo y García, 2003, p. 39).

El sistema educativo y formativo como fuente del neoliberalismo

El interés que puede tener el neoliberalismo en controlar la educación no es tanto por el beneficio económico que el sector privado pueda obtener, como por su interés en transmitir y reproducir determinados valores y pautas culturales (Carbonell, 1996, p. 22).

Están tan instaurados en nuestro discurso mensajes del tipo: “si trabajara en lo privado, con su actitud, no duraría ni una hora”, “lo público es una vergüenza”, “lo privado es mucho más eficaz”, “lo público no le duele a nadie”, etc., que inconscientemente, e influenciados por la constante manipulación mediática a la que estamos sometidos, realizamos una continua y feroz crítica al manejo y uso de aquellos recursos que, como el educativo, debieran estar fuera de todo debate en torno al ejercicio público e igualitario del mismo. Esto nos posibilita que en muchas ocasiones actuemos condicionados ante las políticas que los gobernantes imponen, y que casan con un discurso que ensalza continuamente los valores de la gestión privada frente a la ineficaz y poco responsable gestión de lo público. Argumento que también utilizan para explicar que por esto “nos va como nos va” y “estamos como estamos”. Y lo que les vale como argumentación para llevar a cabo políticas de austeridad (basadas en un desarme de derechos “radical” de la ciudadanía) bajo un discurso de “bien común”, en el que todos tenemos que aportar para salir de esta situación, a la que supuestamente hemos llegado porque, como ciudadanos, no hemos llevado a cabo una gestión ecuánime de nuestros “bienes”.

En materia educativa, las reformas y contrarreformas que desde hace unos años se están poniendo en marcha en los diferentes sistemas educativos europeos, y más concretamente en el contexto español, poseen un marcado cariz conservador-neoliberal, que intenta convencer a la ciudadanía a través de una serie de argumentos tales como: libertad a la hora de elegir colegios, oferta educativa de calidad, excelencia, etc., cuando el verdadero trasfondo de las mismas no es sino apostar por una mayor competitividad entre instituciones y entre el propio alumnado, y posibilitar un mayor rendimiento y una mayor eficacia educativa, como si la misma fuera un producto medible bajo patrones estándar, sin tener en cuenta los propios contextos socioculturales y las necesidades que se presentan en los mismos.

Si un Erasmo o Ramón Llull resucitaran no entenderían el mundo de hoy pero encontrarían un cálido refugio en cualquier aula universitaria o de la secundaria, que continúan funcionando bajo los mismos principios magistrales que en su época. ¿Por qué el formato escuela continúa bajo un modelo de fábrica monástica con currículos imposibles de cumplir, profesorado agotado y

alumnado desmotivado? Paradójicamente, esto sucede en plena sociedad del conocimiento que nos ha multiplicado las opciones para cambiar el formato escuela. (Martínez, 2015, s/p.)

Desde esa misma lógica existe una tendencia muy marcada de asociar una pedagogía por competencias con una verdadera pedagogía integral, aunque tras la misma no exista sino una intención, vendida de manera más o menos sutil, de perpetuar las estructuras sociales existentes a través del control ejercido, mediante pruebas estandarizadas (para una supuesta medición de la calidad), por las diferentes instituciones político-económicas que dirimen el presente y futuro de nuestras sociedades.

Ahora la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con ese lenguaje no se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciadores de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. (Gimeno, 2008, p. 37)

Este discurso evidencia los principios fundamentales neoliberales que abogan por la escasa o nula intervención de los estados del mundo en la salvaguarda de derechos de sus ciudadanos, con lo cual, la última intención no es sino convertir a la futura ciudadanía en meros “operarios” del sistema (muchos no serán ni tan siquiera considerados ciudadanos, para este tipo de modelos socioeconómicos), sin ningún planteamiento que contradiga los legados de este modelo, bajo pena de ser desconsiderado (o no ser considerado ciudadano competente).

La clave está en el modelo político y las responsabilidades que asuman respecto a los ciudadanos, por lo que habrá gobiernos pactados entre sectores neoliberales y neoconservadores cuya pretensión sea vaciar la responsabilidad estatal para dejar que sea el mercado y la ley de la oferta y la demanda la que regule las actividades, dando lugar a un vacío en la responsabilización de la salvaguarda de los derechos básicos y de la construcción colectiva participativa. (Martínez, 2008, p. 137)

Este fenómeno ha imbuido a todos los ámbitos y estamentos de la educación; la formación primaria, secundaria y universitaria. Tal es así, que en los diferentes países del mundo se ha comenzado a reestructurar y reformar los diferentes sistemas educativos en base a un ideal homogeneizador, en donde se puedan comparar las

competencias adquiridas por estudiantes de contextos socioculturales tan diferentes como puedan ser, por ejemplo, Colombia y Gran Bretaña, auspiciados por la OCDE y por los resultados de las pruebas que se realizan para la elaboración del Informe Pisa, con todas las consecuencias de injusticia y desigualdad que se pueden atisbar en este proceso. Muy posiblemente estas pruebas se estén convirtiendo en una de las principales fuentes de presión sobre los sistemas, las escuelas, las universidades y los docentes, de las que nunca antes se habían dotado las administraciones y organizaciones internacionales (Angulo, 2009).

Las reformas basadas en la competencia en la educación superior tienden a adoptar una orientación profesional a fin de reflejar el bienestar económico de una sociedad. En cuanto a la acreditación y la universalización, los principales esfuerzos actualmente se dirigen a reformar, a nivel mundial, los programas académicos a través de procesos de acreditación y de diversas estrategias que producen una mayor homogeneidad más allá de las fronteras nacionales (Carnoy, 1999 y 2001; Carnoy y Torres, 1992).

¿Es posible una pedagogía emancipadora en el marco sociopolítico actual?

El ser humano en su máximo esplendor, o sea en situación de libertad, siente, se conmueve, crea y desarrolla una serie de ideas que han posibilitado el avance en campos tan diversos como: la industria, las nuevas tecnologías, la medicina o la física (por nombrar algunos). Sin embargo a lo largo de la historia, ese afán creativo humano se ha visto coartado por estructuras alienantes y cosificadoras que la han reducido a mera productividad, al servicio de un interés socioeconómico determinado.

Las burocracias del bienestar social pretenden un monopolio profesional, político y financiero sobre el imaginario social, estableciendo normas sobre qué es valedero y qué es factible. Este monopolio está en las raíces de la modernización de la pobreza, que no ha hecho más que agravarse con la respuesta educativa institucionalizada (Illich, 2011).

Desde nuestra postura de educadores, no comprometernos con una pedagogía para el cambio, que analice y fomente el debate sobre la gestión política de los espacios públicos por parte de las entidades gobernantes y de otras entidades con marcado cariz económico, significa dar la espalda a la esencia de la educación, que no es otra que el

continuo debate sobre la participación y la mejora del ámbito comunitario, en aras de potenciar una mayor igualdad de oportunidades y una real democracia.

En vez de evitar nuestra responsabilidad política como educadores y educadoras, deberíamos adscribirnos a una de las metas fundamentales de la pedagogía: enseñar a los alumnos y alumnas a creer que la democracia es conveniente y posible. Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente. (Giroux, 2008, p.19)

La pedagogía, vista de esta forma, se configura en “el espacio que proporciona una referencia moral y política para comprender de qué modo está relacionado lo que hacemos en las aulas con fuerzas más extensas de distinto tipo, ya sean sociales, políticas o económicas” (Giroux, 2008, p. 20).

Pedir a nuestros alumnos que reproduzcan, a través de las prácticas que les proponemos, aquellos contenidos o aquella información que seleccionamos para ellos, en la era digital de la que estamos formando parte, no deja de ser parte de un entramado de acciones pedagógicas que favorecen no sólo el desinterés sino también la desprofesionalización de los mismos, en el caso de los estudiantes universitarios, lo cual llevado a su extremo, conseguirá que estos futuros profesionales reproduzcan prácticas laborales que en nada favorezcan un *recuestionamiento* de lo establecido. Mucho más crudo resulta esto, si cabe, cuando a quienes estamos formando son a los futuros profesionales de la acción social, toda vez que estos debieran adquirir la formación necesaria para poder encontrar las herramientas suficientes a la hora de atender un problema específico de educación, trabajar en terapia familiar u orientar a personas desfavorecidas en aras de paliar sus dificultades (entre otros desempeños propios de estas profesiones).

Al poco cuestionamiento como docente, ayuda la ignorancia que en la mayoría de las ocasiones presentan los educandos, alimentada en los años de Primaria y de Secundaria, donde no se les ofreció un espacio para la indagación, ni para el cuestionamiento continuo, ni mucho menos para rebatir a sus profesores, lo que en muchos casos les fue

penalizado, completándose de esta forma el círculo vicioso y recurrente entre opresor y oprimidos.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador. (Freire, 1972, p. 79)

Pero referirnos a los alumnos, y a su ignorancia, sin entrar a analizar lo pernicioso de este sistema capitalista-neoliberal: que nos invita a no cuestionarnos absolutamente nada, que nos vende que las ideologías no tienen sentido, que todo es lo mismo, que quien ocupa un puesto laboral de prestigio es por su competencia, que mitifica la lucha de clases, que favorece el “neodarwinismo académico” (al que llaman calidad científica o educativa) entre los miembros de la comunidad educativo-científica, etc., es un ejercicio de ignorancia y despropósito pedagógico-social, que nos convierte en cómplices directos de un sistema corrupto y profundamente inhumano.

Es, por tanto, en este momento histórico cuando:

Urge estar dispuesto a cuestionarse en qué medida la selección de contenidos culturales con la que se trabaja en las aulas tiene como objetivo fundamental preservar los intereses de determinados colectivos hegemónicos, construir relaciones de poder a su servicio, antes que promover aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza y aprendizaje democráticos. (Torres, 2009, p. 11)

Aunque por y para ello, es necesario tener un planteamiento más allá de los “muros” de la escuela, en aras de mitigar las desigualdades, de manera activa, que se establecen a través de la estratificación social que impera en este sistema. Ampararnos en el ideal de que la escuela es el único medio para afrontar esta lucha, es aceptar de manera sumisa los legados del mismo. Es por ello, por lo que nuestra actitud como maestros debe trascender el ámbito escolar y solaparse con el comunitario-social, en aras de irradiar acciones conjuntas hacia una “pedagogía de la insumisión”. En otras palabras, entendemos que no se puede tratar de educar de manera íntegra a nuestros alumnos, si no tenemos un papel activo a nivel político-social-comunitario.

Gramsci atribuye gran importancia a lo que llama academia y núcleos de cultura popular, organizados a partir de comunidades pequeñas. Esas academias –que se extenderían desde los círculos locales, urbanos y rurales hasta secciones regionales y centrales– deberían estar articuladas con las escuelas y las universidades; tendrían una organización más flexible que las escuelas [...] Gramsci atribuye a esos círculos la función de minar las estructuras capitalistas de la sociedad y fortalecer la organización de los movimientos populares. (Gadotti, 1996, p. 70)

En la actualidad están surgiendo “nuevas” maneras de promover el proceso de enseñanza-aprendizaje como bien se recoge, incluso, en la prensa diaria (Martínez, 2015; Ibáñez, 2015). Pero pese a las novedosas (o no tanto) prácticas que se vienen realizando en algunas escuelas: como las propuestas por los jesuitas, en varios colegios de Catalunya, en las que han apostado por un modelo pedagógico fundamentado en la eliminación de las asignaturas, los exámenes y los horarios, construyendo para ello aulas diáfanos (derribando las aulas) para una mayor inclusión de todo el alumnado, entre otras medidas (Martínez, 2015) o todas las alternativas existentes en colegios privados (o en algunos casos públicos) que siguen la Pedagogía Waldorf, los legados de Montessori, las técnicas Freinet o los principios de la Pedagogía de la Liberación de Freire (entre otras), la escuela continuará siendo un eje básico de reproducción y estratificación social, mientras no parta desde abajo y de una desestructuración, desarticulación y desinstitucionalización de los principios y prácticas que rigen el jerárquico sistema educativo. Aunque esto solo será posible partiendo de una concepción diferente de sociedad (a través e incidiendo en una educación desde abajo), en donde se abogue por una autogestión y una verdadera autonomía hacia la emancipación, donde no exista ninguna entidad (llámese Estado u otras entidades al servicio del capital) que dicte, desde una posición opresora, cómo sus ciudadanos han de vivir, de socializarse y configurarse como sociedad. En este punto debemos hacer hincapié en que ninguna educación será verdaderamente inclusiva, democrática, igualitaria y justa, si parte de entidades que directa o indirectamente son gestionadas por grupos de poder que intentan proyectar un único modelo “educativo”, que casa precisamente con el modelo de sociedad que les ha permitido tener más poder que al resto de la ciudadanía.

¿Es la Universidad la salida a todos nuestros males?

La universidad moderna ha perdido por incumplimiento su posibilidad de ofrecer un escenario simple para encuentros que sean autónomos y anárquicos, enfocados hacia un interés y sin embargo espontáneos y vivaces, y ha elegido en cambio administrar el proceso mediante el cual se produce lo que ha dado en llamarse investigación y enseñanza. (Illich, 2011, p. 23)

En el momento sociohistórico en el que nos desenvolvemos, la premisa que postulaba que la universidad debe ser un lugar del *súmmum* conocimiento, aspirando a comprender lo que sucede en las sociedades en las que se encuentra inmersa, a fin de ayudar a construir alternativas para la mejora de las mismas, se ha diluido en favor de la inmediatez, lo “productivo”, la estandarización, la aspiración de la excelencia, el individualismo y la lucha de poder como medio para menospreciar al otro, los “atajos hacia el saber”, la descontextualización, el “academicismo” mal entendido..., como síntomas ineludibles de lo que Bauman (2000) acuñó como *Modernidad Líquida*.

Muestra de todo ello es que actualmente tiene escaso valor para el modelo universitario de nuestro tiempo: la dedicación a la tarea reflexiva, el debate con los propios alumnos/as y otros colegas, preparar de manera concienzuda las clases para provocar que nuestros estudiantes redefinan sus saberes y aspiren a elaborar un juicio propio sobre cada temática, compartir espacios académicos investigativos más allá de los propios recintos universitarios, promover que los futuros profesionales se planteen el porqué de la situación sociopolítica actual... Quien se encomienda a este tipo de actividades, no estará siendo bien considerado por una institución en la que lo primordial es la realización de “pseudoinvestigaciones” que tienen por objeto ser publicadas en revista de alto impacto, es decir, los llamados *papers*. Que no son sino una muestra más de la desvirtualización del sistema universitario (mundial), en aras de catalogar la capacidad de reproducción de cada cual, más que la capacidad analítico-investigativa, de quienes debieran trabajar para dar explicación a los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor, lo que subyuga cualquier aspiración hacia una transformación más humanitaria de nuestra sociedad.

Este fenómeno se confirma con el actual sistema de catalogación de la docencia y la investigación, totalmente instaurado en nuestras universidades, que en lugar de propiciar

un frente común de resistencia del profesorado en contra de la estandarización de los procesos formativos, estos entran “en el juego” (casi enfermizo) de elaborar artículos de mayor impacto que sus colegas y así poder estar mejor categorizados, para finalmente, tener el convencimiento de ser mejores y más eficientes investigadores que otros colegas.

En este caldo de cultivo, la individualización exacerbada de los docentes, en aras de ser mejor considerados por el sistema, se ve refrendado en sus egos (en su versión más peyorativa), cuando se creen dueños de la verdad absoluta, o muestran una actitud de falsa humildad, a la hora de dirigirse a otros colegas o a sus propios alumnos/as, de realizar escritos, de recomendar sus propias investigaciones continuamente desdeñando las de los demás, de evaluar artículos menospreciando las investigaciones de otros (en lugar de realizar recomendaciones con base científico-técnica), etc., con la firme intención de ser continuamente reconocidos por la comunidad científica. Estamos de acuerdo con la reflexión realizada por el ex-estudiante de doctorado Gene Bunin, cuando comenta que:

Con frecuencia me pregunto si mucha gente en la academia viene de infancias inseguras donde nunca fueron los más fuertes o los más populares entre sus compañeros y habiendo estudiado más que ellos, ahora están en busca de venganza. Sospecho que sí, ya que es la única explicación que puedo encontrar para entender porque ciertos investigadores atacan, de mala manera, el trabajo de otros. La manifestación más común de esto tal vez sea el sistema de revisión por pares, donde estas personas abusan de su anonimato para decirte, sin términos ambiguos, que eres un idiota y que tu trabajo no vale ni un montón de estiércol. (2014, s/p)

La clave básica sería que la motivación no radicara en el propio ‘ego’, sino en la evolución del conocimiento (Herrán, 2012). Ya que “la formación requiere dudar, desidentificarse, desaprender, perder, soltar lo sobrante, quitar capas, eliminar, evaporar, etc., para ser menos ego y más conciencia. A veces los conocimientos previos son el mayor obstáculo para formarse” (Herrán, 2012, p.182).

Quizás, a estas alturas, el camino hacia una verdadera transformación pedagógica que luche contra nuestro propio encorsetamiento no sea otro más que reconocer nuestras propias limitaciones, saber que el poder que se nos ha brindado como profesores, ha

sido engendrado por una sociedad jerárquica y catalogadora y que el mismo debiera servirnos para ayudar a allanar el camino analítico-reflexivo a aquellos que aún no han visto más allá de lo que el proselitismo neoliberal nos vende como única y “verdadera” calidad educativa, investigativa o docente. Esto exige un proceso de autoconocimiento (en el más amplio sentido), al que no estamos habituados, porque, entre otras cosas, continuamente se nos insta a compararnos con los demás para saber el “nivel” personal y profesional que tenemos. Confucio o Sócrates nos mostraron que asumir el reto del conocimiento como reconocimiento de que no se sabe lo que no se sabe, dejando de un lado el ego personal (y también por qué no, el profesional) podría constituir el mejor referente didáctico para la renovación pedagógica práctico-reflexiva-radical o compleja e inclusiva (Herrán, 2012).

Discusión y conclusiones

Más allá de una hipótesis clara sobre la causa que determina la situación de nuestras instituciones educativas, en este artículo, hemos intentado recoger una serie de reflexiones en base a la situación político-económica que está influenciando el presente y el devenir de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus niveles, adentrándonos en el rol que cumplen los docentes ante este maremagnum de contradicciones e instigaciones que sufren (y de las que son cómplices en muchas ocasiones) como consecuencia de un sistema educativo y formativo poderosamente mercantilizado. Como consecuencia de ello, tanto en el sector público como en el privado, están sufriendo una importante presión laboral, motivada por un incremento de su jornada (dentro y fuera del centro), una reducción de su salario, el aumento de las tareas administrativas, continuos cambios en la legislación educativa y una falta de definición de su propia labor como docente (Olmedo, 2013). A lo que hay que sumar la falta de una oferta razonable de plazas docentes y la eventualidad de las plantillas en los diferentes niveles y centros educativos. Pero sin lugar a dudas, uno de los principales males que aqueja esta profesión, no es sino la continua obsesión por los resultados, a través de pruebas cuantitativas estandarizadas, que el profesor debe obtener de los alumnos y a su vez de las que es objeto de “evaluación” (referida a medición en base a criterios eficientistas) por parte de las diferentes administraciones.

De esta guisa y como consecuencia del enorme impacto que han provocado los resultados de los distintos Informes Pisa de la OCDE, en gran parte de los países europeos entre los que se encuentra España, las instituciones escolares y universitarias, controladas y presionadas por sus diversas administraciones, han redoblado sus esfuerzos por cuantificar de forma sistemática la evolución y la adquisición de competencias por parte del alumnado y la capacidad del profesorado para seguir sus postulados. Con lo cual, observamos como el docente se convierte en un mero tecnócrata que entrena al alumno para obtener buenos resultados en las ya comentadas pruebas, que poco tienen que ver con los intereses y necesidades educativas de los discentes y por otro lado, dedica la mayor parte de su tiempo a cumplir con lo solicitado desde las entes de poder, que casan con el discurso productivista-neoliberal. Asistimos así, a un proceso de desprofesionalización, cuyo fin último no es sino reproducir un *status quo* perenne, de donde salen beneficiados (sin lugar a dudas), aquellos miembros de la sociedad que ya parten en ventaja socioeconómica.

Finalmente, nos hacemos eco de una reflexión, cuanto menos impulsadora, motivante y que aviva la necesidad de retomar la creencia reivindicativa y revolucionaria (por encontrarnos en un contexto sociopolítico como el explicado a lo largo de este trabajo) de que otra realidad pedagógica, formativa y social es posible, más allá de los postulados de la “lógica neoliberal”:

Para quienes actúan convencidos de hablar "desde la realidad", tan pragmáticos y resolutivos, queda un camino para acabar con las utopías: primero hacerlas posibles, y luego realizarlas. En este juego de roles, podemos hablar en este momento, desde este contexto concreto, desde esta realidad palpable de la que tan ufanos nos podemos sentir, como realizaciones que evidencian que los ideales de ayer son las realidades de hoy. (Álvarez, 2001, p. 118)

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo, J. F. (2009). Evaluaciones estandarizadas, una vuelta al pasado. *Revista Docencia*, 38, 18-25.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bunin, G. (2014, 25 de junio). He perdido la fe en el mundo académico. *Las2orillas*. Recuperado de <http://www.las2orillas.co/la-academia-es-ciencia-es-negocio/>
- Carbonell, J. (1996). Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 20-26.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know?* Paris: UNESCO/IIEP.
- Carnoy, M. (2001). El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa *Revista de Educación*, (número extraordinario), 101–10.
- Carnoy, M. & Torres, C. A. (1992). *Educational change and structural adjustment: A case study of Costa Rica*. Monograph prepared for the UNESCO–ILO Interagency Task Force on Austerity, Adjustment, and Human Resources. Occasional Papers series. Paris: UNESCO.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. L. Kincheloe, (Eds.) *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Herrán, A. (2012). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264.
- Ibañez, M. J. (2015, 10 de mayo). La escuela que viene. *El Periódico*. Recuperado de <http://cort.as/aBNJ> (17/10/2015)
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.

- Martínez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Madrid: Morata.
- Martínez, X. (2015, 10 de marzo). El modelo agotado de secundaria en la escuela conservadora pública y el horizonte de los jesuitas. *El Diario*. Recuperado de <http://cort.as/aBNN> (17/10/2015)
- Olmedo, A. (2013). Todos contra uno y uno contra todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 59-65.
- Pardo, J. C. y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, 20(21), 39-85.
- Torres, J. (2009). La mercantilización y despolitización de la educación. *Escola Pública*, 42, 8-11. Recuperado de <http://jurjotorres.com/?p=1203>